

Maik Philipp

# Lesekompetenz bei multiplen Texten

Grundlagen, Prozesse, Didaktik



utb 4987



### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar  
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto  
facultas · Wien  
Wilhelm Fink · Paderborn  
A. Francke Verlag · Tübingen  
Haupt Verlag · Bern  
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn  
Mohr Siebeck · Tübingen  
Ernst Reinhardt Verlag · München  
Ferdinand Schöningh · Paderborn  
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart  
UVK Verlag · München  
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen  
Waxmann · Münster · New York  
wbv Publikation · Bielefeld



**Prof. Dr. Maik Philipp** lehrt Deutschdidaktik mit dem Schwerpunkt Schreibförderung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Maik Philipp

# **Lesekompetenz bei multiplen Texten**

Grundlagen, Prozesse, Didaktik

A. Francke Verlag Tübingen

Umschlagabbildung: „Book and Laptop with E-Learning Icons, Education & Study“ by muchmania © Adobe Stock 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2018 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG  
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: [www.francke.de](http://www.francke.de)  
E-Mail: [info@francke.de](mailto:info@francke.de)

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart  
Satz: pagina GmbH, Tübingen  
Printed in Germany

utb-Nr. 4987  
ISBN 978-3-8385-4987-3

# Inhalt

1	Einleitung: Text × Text × Text × ... – multiple Texte/Dokumente lesen und verstehen	9
1.1	Ein Einstieg mithilfe eines Arbeitsauftrags	10
1.1.2	Ein konkretes Beispiel zur Lektüre multipler Texte – oder: Wofür gibt es Schule?	12
1.1.3	Einige wichtige empirische Befunde zu Beginn	16
1.2	Grundsätzliches zu zentralen Begriffen und zum Aufbau dieses Buches	19
1.2.1	Etwas Einführendes zu den namensgebenden Begrifflichkeiten des Bandes	19
1.2.2	Ein Gang durch die Kapitel	27
1.2.3	Einige Gebrauchshinweise für einen optimalen Nutzen des Bandes, bevor es in medias res geht	28
2	Theoretische Grundlagen zum Verstehen und Verwenden multipler Texte/Dokumente	33
2.1	Statt diverser Grundlagen: eine bewusste Auswahl	36
2.1.1	Zur Evolution von Grundlagen- Modellen – ein allgemeiner Überblick	36
2.1.2	Ein vertiefender Überblick über die drei in diesem Band konsultierten Modelle	40
2.2	Zwei relevante Vorläufermodelle: das Dokumentenmodell und das MD-TRACE-Modell	44
2.2.1	Multiple Dokumente / Texte verstehen: das Dokumentenmodell	44
2.2.2	Multiple Texte / Dokumente selektiv und zielbezogen lesen: das MD-TRACE-Modell	58

2.3	Ein aktuelles Modell für das zielbezogene, problemlösende Verwenden multipler Texte/ Dokumente: RESOLV .....	73
2.3.1	Sechs Basisannahmen des RESOLV-Modells ..	74
2.3.2	Das RESOLV-Modell im Überblick .....	79
2.3.3	Drei wichtige Bestandteile von RESOLV im Überblick: Kontext-, Aufgaben- und Doku- mentenmodell am konkreten (schulischen) Beispiel .....	82
2.4	Zusammenfassung .....	103
3	Empirische Befunde aus der Grundlagenforschung zum Vorgehen beim Finden, Lesen und Nutzen multipler Texte/Dokumente .....	107
3.1	Das konstruktiv-responsive Lesen multipler (digitaler) Texte und Dokumente .....	110
3.1.1	Lesestrategien im verstehenden Umgang mit multiplen Texten/Dokumenten und Hyper- texten – ein erster Überblick .....	111
3.1.2	Lesestrategien im Umgang mit multiplen Texten und Dokumenten – ein erstes Exempel .....	119
3.1.3	Hypertexte finden, lesen und nutzen – ein zweites Beispiel .....	127
3.2	Wenn man liest, um zu schreiben .....	131
3.2.1	Zur Einbettung von Schreib- in Leseprozesse	132
3.2.2	Ein genauerer (quantitativer) Blick auf die eigenen Hilfs- und Zwischentexte: Notizen ..	147
3.3	Muster im Vorgehen bei unterschiedlichen Personen .....	152
3.3.1	Vergleich von unterschiedlich kompetenten bzw. leistungsstarken Personen im Vorgehen .....	153

3.3.2	Muster beim Vorgehen – zu Typologien im Umgang mit multiplen Texten / Dokumenten .....	159
3.4	Zum Zusammenhang zwischen Strategien und Leistungsmaßen .....	171
3.4.1	Prozesse und Produkte – gehört zusammen, was zusammengehört? .....	172
3.4.2	Zum Abschluss: Wenn es nicht so leicht ist, Zusammenhänge zwischen Prozessdaten und Produktmaßen zu finden .....	180
3.5	Zusammenfassung .....	184
4	In- und externe Einflussfaktoren des glückenden Umgangs mit multiplen Texten/Dokumenten .....	189
4.1	Kognitive Faktoren innerhalb der lesenden Person .	190
4.1.1	Epistemische Überzeugungen .....	190
4.1.2	Vorwissen .....	212
4.1.3	Lesefähigkeiten .....	215
4.2	Faktoren außerhalb der lesenden Person .....	219
4.2.1	Verwendete Texte .....	220
4.2.2	Aufgabenstellungen (nebst Hilfestellungen) .	229
4.3	Zusammenfassung .....	254
5	Förderung des Verstehens und der kompetenten Nutzung multipler Texte/Dokumente – 15 finale evidenzbasierte Exempel .....	257
5.1	Vorstrukturierende Bemerkungen zur Orientierungs- stiftung in einem unübersichtlichen Terrain .....	258
5.2	Lesestrategien – (Text-)Inhalte finden, beurteilen und kombinieren .....	265
5.2.1	Fokus 1: Die Organisation und Struktur der Informationen in den Bezugstexten erkennen und nutzen .....	267

5.2.2	Fokus 2: Den Umgang mit Quelleninformationen für den Aufbau von Intertextmodellen schulen	290
5.3	Fokus 3: Materialgestütztes Schreiben – wenn Lese- und Schreibstrategien interagieren	311
5.3.1	Beispiel 9: Historische Primärtexte lesen, mittels Fragen analysieren, mit anderen darüber diskutieren und dann selbst eine Argumentation schreiben	312
5.3.2	Beispiel 10: Themen in eigenen Texten miteinander verglichen lernen	316
5.3.3	Beispiel 11: Argumentationen zu kontroversen Themen in kooperativen Schreibsettings synthetisieren lernen	321
5.3.4	Beispiel 12: Farbbasiert zu Synthesen verschiedener Textinhalte (für eigene Forschungssynthesen) gelangen	326
5.4	Fokus 4: Der entlastende Einsatz von Apps bei der Anwendung von Lese- und Schreibstrategien	330
5.4.1	Beispiel 13: Sourcer's Apprentice – ein virtuelles Bücherregal mit Mehrwert	332
5.4.2	Beispiel 14: Met.a.ware – Texte aufbereiten und beurteilen	334
5.4.3	Beispiel 15: Escribo – Schreibprozesse portionieren und entlasten	337
5.5	Zusammenfassung	341
6	Literatur	345

# 1 Einleitung: Text × Text × Text × ... – multiple Texte / Dokumente lesen und verstehen

Hallo. Jemand da?

Ja. Die WhatsThat-Box. Die erklärt an jedem  
Kapitelanfang, worum es geht.

Verstehe. Und wozu?

Überblick verschaffen. Relevantes erkennen.  
Leseentscheidungen vereinfachen.  
So in etwa.

Hier in Kapitel 1 geht es übrigens um Grund-  
sätzliches. Warm werden mit dem Gegenstand.  
Begrifflichkeiten. Orientierung.

Wenn Sie dieses Buch in die Hand nehmen bzw. es auf einem Display vor sich haben, haben Sie sich vermutlich schon zuvor mit mehreren bzw. multiplen Texten auseinandergesetzt, z. B. mit den Rechercheergebnissen in Datenbanken wie Suchmaschinen, Bibliothekskatalogen oder Buchhandel-Plattformen, möglicherweise als einem Eintrag auf der Liste der Seminarliteratur oder einer Kurzbeschreibung in einer Neuerscheinungsliste. Sie werden abgewogen haben, ob dieses Buch zu Ihrem Leseziel passt (zumindest für den Moment), ob Sie dessen Verfasser so weit trauen, dass Sie Lebens- und Lesezeit investieren, und Sie werden – das hoffen im hochschulischen Kontext zumindest Ihre Dozentin, ihr Dozent und / oder die Personen, mit denen Sie das Buch nutzen – die Inhalte dieses Buches mit dem gedanklich verknüpfen, was Sie wissen und was in anderen Texten steht. Sie werden also den einen oder anderen begründeten Anlass haben, sich mit dem Thema Lesekompetenz bei multiplen Texten auseinanderzusetzen. Warum sich die Beschäftigung mit der Thematik lohnt und was Sie in diesem Buch erwartet, erfahren Sie in diesem einleitenden Kapitel.

## **1.1 Ein Einstieg mithilfe eines Arbeitsauftrags**

### **1.1.1 Zu den Zielen dieses Bandes**

Warum lohnt es sich ganz grundsätzlich, sich mit dem Lesen multipler Texte zu befassen? Dass diese Thematik der Beschäftigung wert ist, hat gleich mehrere gute bildungswissenschaftliche Gründe – vor allem den, dass die Thematik Lesekompetenz im Umgang mit multiplen Texten gerade beginnt, im nationalen wie internationalen Kontext stark an Bedeutsamkeit und Wichtigkeit zu gewinnen. Dafür lassen sich mindestens drei Indikatoren anführen:

1. Wendet man zuerst die Aufmerksamkeit dem internationalen Parkett zu, so lässt sich dort eine *Intensivierung der Forschungs- und Theoriearbeit* attestieren. Im Sommer 2017 hat beispielsweise die renommierte Zeitschrift *Educational Psychologist* ein Themenheft zur Theorieentwicklung beim Lesen multipler Texte vorgelegt (s. dazu den Überblicksbeitrag von List und Alexander, 2017a; eine (auch für diesen Band) wichtige Theorieskizze daraus ist unlängst als Buch erschienen: Britt, Rouet & Durik, 2017). In diesem Jahr wurde mit dem *Handbook of Multiple Source Use* (Braasch, Bråten & McCrudden, 2018a) ein weiteres wichtiges Grundlagenkompodium veröffentlicht.
2. Auch nationale bzw. deutschsprachige Publikationen widmen sich verstärkt dieser Thematik (Philipp, 2015b; Richter & Maier, im Druck; Stadtler, Bromme & Rouet, 2014). Unlängst hat etwa das verstehende Lesen multipler Texte mehr Zuwendung im Zuge der Debatte um das *materialgestützte Schreiben* in der deutschdidaktischen Forschung erfahren (s. dazu die Debattenbeiträge in den Ausgaben Nr. 42 und 43 der *Didaktik Deutsch*). In Buchpublikationen zum materialgestützten Schreiben (etwa Feilke et al., 2016, oder Philipp, 2017b) kommt die gebührende Würdigung der Komplexität dessen, was während des (aufgabenbasierten) Lesens multipler Texte als Grundlage des Schreibens eines eigenen Sachtextes geschieht, aber noch recht kurz. Das gilt übrigens auch für die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Arbeiten in der Hochschule, in der das kompetente Lesen multipler Texte immer noch einen blinden Fleck bildet.
3. Schließlich ist auch aus einem anderen, eher politisch zu nennenden Grund das Thema Lesen und Verstehen mehrerer Texte aktueller denn je. In Zeiten, in denen zum einen Schlagwörter wie „alternative Fakten“, „Fake News“ und „postfaktisch“ Teile des medialen Diskurses bestimmen und

in denen zum anderen die digitalen Medien einen technisch nahezu ungefilterten Zugriff zu vielen Quellen unterschiedlichster Provenienz erlauben, gilt es, die eigene *Mündigkeit als gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt* durch kritisch-reflexive Teilhabe an der Medienkultur mitsamt ihren unterschiedlichen Angeboten aktiv und verantwortungsvoll zu sichern (Hurrelmann, 2002).

Aus verschiedenen Gründen lohnt sich also ein genauer und systematischer Blick auf die Thematik, wie Personen kompetent mit multiplen Texten umgehen und was sie dabei leisten (müssen), was ihre Verstehensleistungen beeinflusst und wie sich die komplexen Fähigkeiten im kompetenten Umgang fördern lassen. In dieser Aufzählung sind die wesentlichen Stationen und Ziele dieses Buches bereits angeführt, die sich auch in seinem Aufbau niederschlagen (s. dazu Teilkap. 1.2.2): Es geht darum, einen Überblick über verschiedene Bereiche eines weiten Feldes zu gewinnen. Dieser Überblick erstreckt sich zum einen auf theoretische Grundlagen (in Kap. 2) und zum anderen auf Befunde aus der Grundlagenforschung (Kap. 3 und 4) zu Prozessen und Determinanten des glückenden Umgangs mit multiplen Texten sowie – ganz am Ende des Bandes (in Kap. 5) – auf die angewandte Forschung zur erfolgreichen Lese- und Schreibförderung.

### **1.1.2 Ein konkretes Beispiel zur (durch Schreiben verarbeitenden) Lektüre multipler Texte – oder: Wofür gibt es Schule?**

Bevor es in diesem Buch bereits um konkrete wissenschaftliche Inhalte geht, soll ein kleiner Selbstversuch am Anfang stehen. Dabei handelt es sich um einen hochschulnahen Auftrag, den Studierende aus Frankreich in einer Studie handschriftlich bearbeiteten und dafür – ohne dass es eine Zeitvorgabe gab – durch-

schnittlich 40 Minuten benötigten (Escorcia et al., 2017).<sup>\*1</sup> Bitte absolvieren Sie diesen im nachstehenden Kasten befindlichen Auftrag und beobachten Sie dabei Ihre Vorgehensweise möglichst genau (indem Sie etwa kurz notieren, wie Sie vorgegangen sind). Achten Sie dabei genau darauf, inwiefern Sie die Texte wie lesen, wie die Inhalte des entstehenden Textes planen oder verändern und wie Sie die Inhalte der beiden Bezugstexte wiedergeben.



### Ein Arbeitsauftrag zur Lektüre zweier Texte und die beiden Originaltexte

#### Arbeitsauftrag

Bitte schreiben Sie eine Synthese der beiden unteren Texte, welche die geäußerten Standpunkte von F. Mole und M. Crahay berücksichtigt, um diese Frage zu beantworten: „Wofür gibt es die Schule, und was sind ihre Ziele? Erklären Sie ihre Funktion.“ Ihr Text sollte 30 Zeilen umfassen. Stellen Sie sicher, dass die folgenden wichtigen Anforderungen erfüllt werden: Ihre Synthese muss lesbar sein, und Sie müssen gute Sätze konstruieren, korrekte Grammatik und Rechtschreibung verwenden und Abkürzungen vermeiden.

#### Text 1

Mole, F. (2013). Die einzelne Schule: kollektive oder individuelle Emanzipation? Von den Anfängen des 20. Jahrhunderts bis in die 1930er. *La Télémaque*, 103–104.

- 1 Da der Forschungsstand zum Thema Lesen und Verstehen von multiplen Texten / Dokumenten deutlich von Studien mit Erwachsenen dominiert wird, die aus einer Entwicklungsperspektive andere Voraussetzungen mit sich bringen als Schülerinnen und Schüler (Paris, 2005), sind Untersuchungen nur bzw. überwiegend mit Erwachsenen – in der Mehrzahl Studierende – der Transparenz und Übersichtlichkeit halber in diesem Buch mit einem \* gekennzeichnet.

„Emanzipation durch Schule.“ Zusätzlich zu seiner intellektuellen Bedeutung hat dieser Ausdruck eine soziale Bedeutung, die man entweder aus einer kollektiven Perspektive oder von einem persönlichen Standpunkt verstehen kann. Gemäß der kollektiven Perspektive sollte Schule junge Menschen ermutigen, alle charakterlichen Züge der Unterordnung zu verbannen, um politisch autonomer zu werden. Gemäß dem individuellen Standpunkt gibt Schule den Individuen eine Möglichkeit, um sich von ihrem sozialen Hintergrund zu befreien. Es gibt zwei verschiedene französische republikanische Sichtweisen der Bildung:

- 1) Schule muss die Bedingungen schaffen, die man benötigt, um politische und soziale Demokratie zu fördern, indem man die intellektuellen Ressourcen der Menschen entwickelt. Letztgenannte werden als kollektives, beherrschtes Gebilde betrachtet, das frei von jeder Art von Autorität ist und seine Souveränität ausübt. Ein Jahrhundert nach Concordet sagte Jaurès<sup>2</sup>, dass Bildung es Individuen zu agieren erlaubt, eine bessere Republik und eine gerechtere Gesellschaft zu schaffen.
- 2) Schulen müssen Individuen auswählen, die fähig sind, menschliche Belange in einer Gesellschaft zu behandeln, in der Funktionen und Status nicht das Ergebnis von Zufall sind. Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts haben Reformatoren die Grenzen kritisiert, die zwischen verschiedenen Kontex-

2 Concordet schlug vor, durch allgemeine Bildung den Menschen die Hilfsmittel zu geben, um „eine perfektere Verfassung zu erhalten“, und Jaurès behauptete, dass der „Sozialismus eine Konsequenz der sukzessiven Bürgerrechte zu sein scheint“ (Der sozialistische Staat und Funktionäre, *La Revue Socialiste*, 21, 124, April 1985, S. 387–388).

ten bestehen, und für eine stärker vereinte Art der Bildung plädiert, indem man die Gemeinschaft erweitert, aus der die Mitglieder der Elite rekrutiert werden und das Land sein *Humankapital*<sup>3</sup> entwickelt, und gleichzeitig alle Individuen gerecht behandelt.

### Text 2

Crahay, M. (2000). *Können Schulen fair und effizient sein? Von der Chancengleichheit zur Gleichheit der Ergebnisse*. Brüssel: De Boeck & Larcier.

Gemäß Dubet und Martuchelli (1996) haben alle Schulsysteme drei wichtige *Funktionen* zu erfüllen und können danach definiert werden, wie sie Funktionen hierarchisieren und artikulieren.

Die erste Funktion – *Bildung* – ist verbunden mit den persönlichen Projekten der Schüler, die, insofern sie zur Reflexion fähig sind, diese Projekte selbst regulieren und bestimmen, indem sie Situationen, in denen sie sich befinden, rational analysieren. Durkheim (1990) hat speziell diese Dimension hervorgehoben, indem er daran erinnerte, dass Schulen das Produkt eines christlichen Projekts sind, Individuen in ein anderes Leben zu überführen.

Die zweite Funktion ist *Sozialisation*. Schulen sollten das Aufkommen von Individuen fördern, die an die Gesellschaft angepasst sind. Für dieses Ziel müssen Schulen die Normen, Gewohnheiten, Wissensbestände und Werte integrieren, die von der sozialen Gruppe geschätzt wird, in der diese Individuen Mitglieder werden sollen.

3 F. Buisson, L. Gérard-Varet, J. Bouveri, Gesetzentwurf zu den gleichen Rechten in der Bildung für Kinder, Frankreich: Repräsentantenhaus, 9. Legislatur, Sitzung von 1910, Nr. 3265), S. 8.

Die dritte Funktion ist *Verteilung*. Dies „betrifft die Rollen, die die Schule gemäß den Qualifikationen erfüllt, die vor dem Hintergrund des Faktes einen sozialen Nutzen haben, dass bestimmte Jobs, Positionen und Status das Vorrecht der Akademiker sind. Die Schule verteilt *Güter*, die einen bestimmten Wert in den Arbeitsmärkten und der sozialen Hierarchie haben“ (Dubet und Martucelli, 1996, S. 23).

(Quelle von Arbeitsauftrag und Texten: Escorcía et al., 2017, S. 269 f., Hervorh. im Orig.; Fußnoten 2 und 3 stammen ebenfalls aus dem Orig.)

### 1.1.3 Einige wichtige empirische Befunde zu Beginn

Hat Ihnen das Schreiben Schwierigkeiten oder Freude bereitet? Wie sind Sie vorgegangen? Wo haben Sie möglicherweise Schwerpunkte festgestellt? Wir kommen gleich auf diese Fragen zurück, wenn es um drei Gruppen geht, die in der Originalstudie hinsichtlich ihres Lese- und Schreibprozesses vorgefunden wurden.

In der besagten Studie aus dem Teilkapitel zuvor wurden fast zwei Dutzend Studierende gebeten, den Arbeitsauftrag aus dem Kasten mit den beiden Bezugstexten zu den konfligierenden Aufgaben der Schule zu bearbeiten. Dabei wurden sie gefilmt und verbalisierten in regelmäßigen Abständen ihre Vorgehensweisen (sog. „lautes Denken“). Die Beobachtungs- und verbalen Daten wurden im Anschluss statistisch ausgewertet. Aus der Fülle der Befunde – zum Beispiel, dass sich die größten Unterschiede zwischen den Personen vor allem in der Phase des Schreibens ergaben – sei einer besonders hervorgehoben: eine *Typologie beim Vorgehen*. Es gab nämlich **drei verschiedene Gruppen mit je spezifischem Profil beim schreibenden Verarbeiten** der beiden Texte (Escorcía et al., 2017\*), denen Sie sich selbst eventuell anhand Ihres eigenen Vorgehens zuordnen können:

1. Die *präzis Transkribierenden*. Typisch für diese erste Gruppe war, dass die Studierenden durchgängig vor dem Schreiben und während des Textverfassens Bezug auf die Texte nahmen, um die dort enthaltenen Ideen möglichst präzise in eigenen Worten wiederzugeben. Die Studierenden lasen also nicht nur relativ viel, sondern taten es außerdem durchgängig. Typisch war ferner, dass sie vor dem Schreiben viele Notizen anfertigten und ihre Entwürfe häufig prüfend lasen.
2. Die *aktiv Revidierenden*. Diese Gruppe las nicht wie die Gruppe zuvor bis zum Schluss die Bezugstexte, sondern vor allem vor dem Schreiben. Dafür waren sie auffällig engagiert darin, ihre entstehenden Texte aktiv zu lesen und zu modifizieren (revidieren). Ihr Schreiben wies – anders als bei der Gruppe zuvor – eine Vorgehensweise auf, bei der aus eigenen Überlegungen die Textinhalte sukzessive elaboriert (also inhaltlich angereichert) wurden.
3. Die *spontan Schreibenden*. Diese zahlenmäßig größte Gruppe war im Vergleich mit den beiden anderen Gruppen insofern auffällig, als sie bei allen analysierten Aktivitäten die geringsten Häufigkeiten aufwies. Sie lasen also am wenigsten und planten und revidierten aus externer Sicht seltener. Anders als die beiden anderen Gruppen wirkte ihr Vorgehen weniger strategisch geplant, sondern insgesamt eher spontan.

Die drei Gruppen wiesen insgesamt also markante Profile in der jeweiligen Aufgabenbearbeitung auf:

1. Gruppe 1 war *sehr planerisch* und nutzte das Lesen intensiv für den entstehenden Text.
2. Gruppe 2 war demgegenüber *sehr flexibel* beim Schreiben und reparierte den entstehenden Text im Schreibprozess.
3. Gruppe 3 hingegen schien besonders *kognitiv kostensparend* vorzugehen.

Damit ist ein erstes wichtiges Ergebnis: Es gibt keine Standardverfahren, sondern unterschiedliche Herangehensweisen.

Nicht nur bei den Prozessen ergaben sich Differenzen zwischen den Gruppen, sondern auch bei den in mehreren Kriterien untersuchten **Textprodukten** (s. Abbildung 1). Bezogen auf die entstandenen Texte unterschieden sich die drei Gruppen, wenn auch nicht durchgängig statistisch signifikant. Gruppe 1 und 2 schrieben besser strukturierte und kohärentere Texte, in denen sie die gelesenen Inhalte besser miteinander verglichen. Dafür wählten die Mitglieder der Gruppe 3 relevantere Informationen aus, waren bei den Formulierungen besser und hatten im Vergleich mit Gruppe 1 bessere Werte in der Orthografie und Grammatik, die denen der Gruppe 2 ähnelten. In diesen differenzierten Befunden zeigt sich, dass die Gruppen 1 und 2 in einzelnen Dimensionen der Textprodukte im Vorteil waren (und sich diese beiden Gruppen eher ähnelten). Dafür waren sie der Gruppe 3 zum Teil unterlegen.

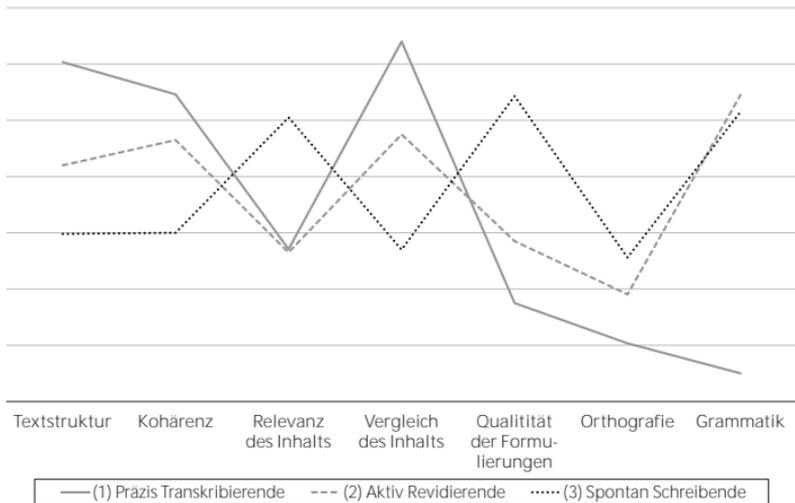


Abbildung 1: Profile der drei Gruppen bei sieben textbezogenen Variablen (Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Escorcía et al., 2017, S. 263\*)

Stellvertretend für diverse andere Studien lässt sich an der exemplarischen Untersuchung aus Frankreich illustrieren, dass erstens mehrere Vorgehensweisen beim Lesen von (und Schreiben über) mehr als einem Text zu mehr oder minder geglückten Analyseprodukten führen. Zweitens muss man differenzieren, wenn man die Qualitäten der derlei entstandenen Texte betrachtet. Drittens zeigt sich in der durchschnittlichen Bearbeitungsdauer von 40 Minuten der beiden Texte mit einem Gesamttextumfang von im Original 550 Wörtern, dass solche Aufgaben, in denen Lesen und Schreiben im akademischen Kontext interagieren, anscheinend hochanspruchsvoll sind, wenn sie so viel Zeit beanspruchen. Und viertens – und zumindest an dieser Stelle: letztens – deutet sich an, dass die (im Schreiben endende) Lektüre von mehr als einem Text anscheinend ausgesprochen dynamisch verläuft. Und genau um diesen letzten Punkt geht es in diesem Buch.

## 1.2 Grundsätzliches zu zentralen Begriffen und zum Aufbau dieses Buches

In diesem Buch ist das Konzept des kompetenten Lesens multipler Texte der Hauptgegenstand. Um dieses Konzept gleich zu Beginn stärker zu schärfen, werden seine zwei Bestandteile – **Lesekompetenz** zum einen und **multiple Texte** zum anderen – im Teilkapitel 1.2.1 in aller gebotenen Kürze definiert. Im Anschluss fasst das Teilkapitel 1.2.2 vorgängig zusammen, worum es in den vier Hauptkapiteln des Buches geht.

### 1.2.1 Etwas Einführendes zu den namensgebenden Begrifflichkeiten des Bandes

Im Namen dieses Bandes sind zwei Begrifflichkeiten miteinander verbunden, die in dieser Kombination bislang noch eher selten anzutreffen sind: „Lesekompetenz“ und „multiple Texte“.

Das Zusammenführen beider Begriffe ist daher nicht selbstverständlich und sollte erläutert werden. Das gilt auf der einen Seite, weil multiple Texte als Ausgangspunkt des Lesens noch einen recht neuen Gegenstand der zunehmenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung bilden. Auf der anderen Seite ist das Konzept der Lesekompetenz im Licht der zunehmenden Bildungsforschung sehr prominent geworden und wird als Begriff zudem unterschiedlich verwendet. Deshalb wird an dieser Stelle knapp der kognitive Kern der Lesekompetenz mit dem alles andere als einheitlichen Lesematerial der Texte (bzw. im Weiteren auch Dokumente) verknüpft. Dies erfolgt in zwei Schritten, nämlich zunächst für die Lesekompetenz und dann für die multiplen Texte.

### 1.2.1.1 Lesekompetenz

Mit dem Aufkommen von großen Schulleistungsstudien und dem dort prominent verankerten und umfassend getesteten Konstrukt Lesekompetenz ist dieser Begriff in breiter, mitunter babylonisch anmutender Verwendung wie der Terminus „Kompetenz“ allgemein (Grabowski, 2014). Lesekompetenz basiert auf dem **Leseverständnis**, also jener Fähigkeit, aus Texten Inhalte und Bedeutung unter Zuhilfenahme diverser Teilprozesse aktiv zu rekonstruieren. Das Konzept der Lesekompetenz ist inhaltlich breiter: Es umfasst nicht nur das realisierbare Leseverstehen durch kognitive Prozesse, sondern eine unter Zuhilfenahme weiterer Faktoren (wie Motivation) tatsächlich erbrachte Leistung, in diesem Fall bezogen auf das Lesen (Lenhard, 2013).

Wie sich bereits in der Unterscheidung von Leseverständnis und -kompetenz andeutet, gibt es Differenzen in der inhaltlichen Begriffsfüllung. Unstrittig ist der kognitive Kern des Konstrukts: Es sind diverse mentale Aktivitäten, die dazu führen, dass man Texte versteht bzw. auf der Basis des Textverstehens Leistungen

erbringt. Im Fall der Lesekompetenz als ohnehin schon weiter gefasstem Konzept geht das unterschiedliche Begriffsverständnis noch weiter, was auch für diesen Band von Belang ist, da in ihm ebenfalls unterschiedliche Perspektiven auf das kompetente Lesen mehrerer Texte eingenommen werden, ohne dass dies immer eigens expliziert wird. Außerdem wirkt vieles, was gegenwärtig in der Wissenschaft zum Kompetenz-Konstrukt in der Domäne Lesen für das kompetente Lesen einzelner Texte diskutiert wird, deutlich anschlussfähig an das, was dem erst allmählich entstehenden Diskurs rund um das Leseverständnis von multiplen Texten innewohnt. Deshalb lohnt sich der Blick auf das Konzept Lesekompetenz mit dem inhärenten Bezugspunkt einzelner Texte (s. Tabelle 1).

Besonders wichtig für diesen Band sind die *drei psychologischen Kompetenzmodellierungen* (genauer beschrieben bei Müller & Richter, 2014, und hier paraphrasiert), wobei die pädagogisch-psychologische Modellierung eine deutlich erkennbare Nähe zur (kulturwissenschaftlich und lesesozialisatorisch beeinflussten) lesedidaktischen Modellierung aufweist. Die drei psychologischen Kompetenzmodellierungen definieren Lesekompetenz als

- ▶ **messbares Produkt** (differenziell-psychologische Modellierung), also als mittels Tests erfassbare Leistungen, die ihrerseits Einflussfaktoren (Determinanten) haben. Solch eine Sichtweise offenbart sich in den großen und kleinen Studien, in denen es darum geht, Lese(verstehens)leistungen empirisch zu erfassen. Diese Modellierung findet sich deutlich in Kapitel 4 wieder, in dem es darum geht, Einflussgrößen auf das Produkt Leseverstehen bei multiplen Texten zu systematisieren (für einen Überblick über interindividuelle Leistungen s. Barzilai & Strømsø, 2018).
- ▶ **beschreibbaren Prozess** (kognitionspsychologische Modellierung), ein Zugang, welcher die kognitiven Aktivitäten

Modellierung	differenziell- psychologisch	kognitions- psychologisch	pädagogisch- psychologisch	lesedidaktisch	lesesozialisato- risch
Lesekompetenz als ...	messbares Produkt	beschreibbarer Prozess	trainierbare Fähig- keit(en)	beeinflussbares Mehrebenen- konstrukt	Enkulturations- prozess/kulturelle Praxis
Erkenntnisinterese und Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Testen von Fähigkeiten in der Domäne Lesen</li> <li>▶ Vergleich von Personen (inkl. Determinanten) bzw. für die Individualdiagnostik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Beschreibung und Modellierung von kognitiven Teilprozessen auf diversen Ebenen</li> <li>▶ integrative Betrachtung aller kognitiven Prozesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ gezielte Förderung von Leseprozessen auf verschiedenen Ebenen des Lesens</li> <li>▶ (überwiegend differenziell-psychologische) Überprüfung der Effektivität von Interventionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ systematische Verortung und Auswahl von Lesefördermaßnahmen auf verschiedenen Ebenen</li> <li>▶ Gestaltung der Erwerbsprozesse im schulischen Kontext</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Verständnis konstruktiver sozialisatorischer Prozesse</li> <li>▶ Rekonstruktion des Kompetenzerwerbs in diversen sozialen Kontexten</li> </ul>

Tabelle 1: Fünf idealtypische Modellierungen von Lesekompetenz (bezogen auf einzelne Texte; Quelle: nach Philipp, 2015a, S. 31)

erklärt, differenziert und systematisiert, die ihrerseits erst in ein messbares Produkt münden. Dieser Zugang zur Lesekompetenz ist vergleichsweise nahe am Leseverstehen zu verorten und ergänzt die Produktperspektive. Ihm ist in diesem Buch relativ viel Raum gewidmet, nämlich sowohl im umfassenden Theoriekapitel zu Modellen und Prozessen des Leseverstehens bzw. des verstehenden Umgangs mit multiplen Texten (Kap. 2) als auch im Kapitel 3 mit Ergebnissen der Grundlagenforschung. Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass es dort nicht allein um Leseprozesse, sondern auch um jene des Schreibens geht, weil im Falle des Lesens multipler Texte häufig Aufgaben mit dem Schreiben zum Einsatz gekommen sind.

- ▶ **trainierbare Fähigkeiten** (pädagogisch-psychologische und mit ihr eine der Lesedidaktik verwandte nahe Modellierung), mithin als ein förderfähiges und förderbares Konstrukt, bei dem es darum geht, durch gezielte Instruktion eine Verbesserung zu erzielen. Dieser Förderbarkeit, die sich auf die zu optimierenden Prozesse bezieht und sich in Produkten niederschlägt, steht ausführlich im Zentrum des Kapitels 5. Wie schon im Kapitel 3 wird zumindest partiell ebenfalls das Schreiben eine gewichtige Rolle spielen.

Der Überblick über die verschiedenen Begriffsfüllungen verdeutlicht, dass es sinnvoll und notwendig ist, sich zu vergegenwärtigen, mit welcher konkreten Bedeutung ein Terminus wie Lesekompetenz verwendet wird. Wichtig für die Begriffsverwendung in diesem Band ist die kognitionspsychologisch grundierte *Fokussierung auf kognitive Prozesse*. Da die Thematik des kompetenten Lesens multipler Texte wie schon erwähnt noch längst nicht so ausgewiesen ist wie bei dem Konstrukt zur Lesekompetenz einzelner Texte und weil sich die Anforderungen beim Lesen verschiedener Texte anders darstellen (s. Kap. 2),

wird in diesem Buch inhaltlich zwar eine Nähe zum Konzept Lesekompetenz aufrechterhalten, aber es wird häufiger vom „verstehenden Umgang“ mit Texten die Rede sein. Dieser Griff zu einer anderen Formulierung soll keineswegs dazu dienen, selbst nolens volens für die zu Beginn dieses Teilkapitels beklagten babylonischen Verhältnisse zu sorgen. Stattdessen soll damit der momentan aus wissenschaftlicher Sicht noch partiell provisorische Charakter dieser Form des Lesens betont werden.

### 1.2.1.2 Multiple Texte (und Dokumente)

Im Teilkapitel zuvor ging es um das Konzept der Lesekompetenz und die Brauchbarkeit für die Zwecke dieses Bandes, der das Lesen multipler Texte zentral behandelt. Ein hartnäckiges Problem der noch jungen Wissenschaft zum Lesen und Nutzen verschiedener Texte besteht in dem unklaren Sprachgebrauch dessen, was genau denn eigentlich mit dem Lesematerial gemeint ist. Dies schlägt sich auch in der im Folgenden systematisch vorkommenden Doppelnennung von „Text“ und „Dokument“ in diesem Band nieder. Das Problem ist in der Wissenschaft wohl bekannt und wird nicht nur als unbedeutende terminologische Angelegenheit betrachtet (Braasch, Bråten & McCrudden, 2018b; Goldman & Scardamalia, 2013). Ein Vorschlag, mit dieser begrifflichen Unschärfe produktiv umzugehen, stammt von Braasch und Kollegen (2018b) und ist in Tabelle 2 gegenübergestellt. Dieser Vorschlag bezieht sich ganz gemäß Erscheinungskontext des zitierten Buchkapitels, dem *Handbook of Multiple Source Use*, auf einen anderen Begriff („Quelle“), erscheint aber für die Zwecke dieses Buches anschlussfähig.

	Weiter Begriff	Enger Begriff
<b>Verständnis von „Quelle“</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Bezeichnung des Ursprungs von Informationen</li> <li>▶ Synonyme Verwendung von „Informationsressource“, „Text“, „Dokument“, „Material“ und multi-modaler „Multimediaressource“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Bezeichnung des Ursprungs von Informationen</li> <li>▶ Vorhandensein von Metainformationen/Metadaten (zu Herkunft, Kontext, Absicht etc.), die inner- oder außerhalb der Informationsquelle liegen</li> </ul>
<b>Verständnis des Umgangs mit Quellen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Individuelle Fähigkeit, auf der Basis vielfältiger Prozesse Bedeutung aus verschiedenen Ursprüngen von Informationen zu konstruieren</li> <li>▶ Beispiele: Aufgaben interpretieren; Informationen lokalisieren, auswählen, analysieren, evaluieren, verstehen; in einzelnen und über einzelne Quellen hinweg Informationen prüfen, integrieren und konstruieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Individuelle Fähigkeit, vorhandene oder verfügbare in- bzw. externe Metadaten zu erkennen, zu repräsentieren, zu beurteilen und anzuwenden</li> <li>▶ Beispiel: Prüfung von verzerrten Sicht- und Darstellungsweisen mittels quellenbezogenen Daten</li> </ul>

Tabelle 2: Gegenüberstellung von weitem und engem Verständnis des Begriffs „Quelle“ und des kompetenten Umgangs mit Quellen (eigene Darstellung basierend auf Braasch et al., 2018b, S. 2)

Besonders bedeutsam ist nicht nur, wie der Begriff „Quelle“ je nach weiter oder enger gefasstem Terminus gefüllt wird (nämlich zum einen eher im Sinne eines medialen Verständnisses beim weiten Begriff oder zum anderen hinsichtlich einer Kombination von Informationen und Metainformationen beim eng gefassten Begriff). Vielmehr erstreckt sich die Begriffsfüllung ebenfalls auf die mit ihr verbundenen Anforderungen/ Fähigkeiten einer Person im Umgang mit Quellen. In diesem zweiten Punkt, den nötigen Fähigkeiten für einen kompetenten Umgang – also der Kompetenz (s. Teilkap. 1.2.1.1) –, offenbart sich die bedeutsame Differenz beider Begriffsverständnisse:

- ▶ Der *weite Begriff* von Quellen und der Umgang mit ihnen zielt primär auf ein Verständnis von Informationen unterschiedlicher Herkunft und medialer Modalität.
- ▶ Der *enge Begriff* geht darüber hinaus, weil es zusätzlich um einen versierten Umgang mit Metadaten geht, die bei der Bedeutungskonstruktion verwendet werden.

In den einzelnen wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die diesem Band zugrunde liegen, werden sowohl enger als auch weiter gefasste Begrifflichkeiten verwendet, teils sogar synonym. Der enger gefasste Begriff ist allerdings jener, den dieses Buch bei aller Heterogenität in den Konzepten und Termini besonders klar ins Auge fasst. Wenn im Folgenden also von einem **verstehenden Umgang mit multiplen Texten/ Dokumenten** die Rede ist, dann geht es zuvorderst darum, **Inhalte von Texten/ Dokumenten gezielt (mit ihren Metadaten) kognitiv zu kombinieren und für ein verstehendes Lesen zu nutzen.**

### 1.2.2 Ein Gang durch die Kapitel

Eine so komplexe Thematik wie das kompetente Lesen von und der Umgang mit multiplen Texten und Dokumenten erfordert eine klare thematische Gliederung und inhaltliche Entfaltung. Das Buch gliedert sich in insgesamt fünf Hauptkapitel inklusive dieses einleitenden Kapitels:

- ▶ Nach dieser Einleitung behandelt *Kapitel 2* Grundlagen zum verstehenden Umgang mit multiplen Texten bzw. Dokumenten. Dabei stehen drei aufeinander aufbauende theoretische Modelle im Zentrum. Diese kognitionspsychologisch grundierten Modelle bilden das Rückgrat für die weiteren Ausführungen und helfen dabei, inhaltliche Verortungen der später behandelten Themen vorzunehmen. Das aktuellste der drei Modelle, das RESOLV-Modell, wird im Verlauf der Darstellung immer wieder eine wichtige Verortungsmöglichkeit für die in den Kapiteln jeweils behandelte Thematik bieten und der gedanklichen Strukturierung dienen.
- ▶ *Kapitel 3* eröffnet den Blick auf die Ergebnisse der empirischen Grundlagenforschung. Dabei werden verschiedene Bereiche betrachtet, nämlich zu den strategischen Prozessen im verstehenden Umgang mit multiplen Texten, worunter auch das Schreiben über mehrere Texte fällt. Das Kapitel geht zudem auf sich abzeichnende personenübergreifende Muster bei der Aufgabenbewältigung mit multiplen Texten ein und behandelt die Frage, ob und wie sich Zusammenhänge zwischen (meta-)kognitiven, strategischen Prozessen und Produkten von Aufgaben mit mehreren Texten nachweisen lassen.
- ▶ *Kapitel 4* nimmt ebenfalls eine empirische Perspektive ein, indem es ausgewählte Determinanten behandelt, also differenziell-psychologische Einflussgrößen des verstehenden Umgangs mit multiplen Texten / Dokumenten. Dabei wer-

den allein schon aus Platzgründen nicht sämtliche Einflussgrößen behandelt, sondern aus zwei Gruppen solcher Determinanten jene, für die es erstens ausreichend empirische Belege gibt und die zweitens eine Nähe zu Kognitionen aufweisen. Deshalb kommt die (selbstverständlich wichtige) Motivation in diesem Band (noch) nicht vor. Stattdessen geht es bei der ersten Gruppe von Determinanten um insgesamt drei internale kognitive Komponenten: epistemische Überzeugungen, thematisches Vorwissen und Lesefähigkeiten. In der zweiten Gruppe, die aus einer fachdidaktischen Perspektive nicht minder von Interesse ist, geht es um die Gestaltung der externen Aufgabenumgebung sowohl mittels bedacht ausgewählter Texte/Dokumente als auch dank sorgfältig konstruierter Aufgabenstellungen und der Bereitstellung von Hilfestellungen.

- In *Kapitel 5* öffnet sich der Blick auf das Feld der pädagogisch-psychologisch geprägten Lese- und Schreibförderung im Umgang mit multiplen Texten. Dazu werden 15 verschiedene Beispiele evidenzbasierter, also hinsichtlich ihrer Wirksamkeit empirisch überprüfter Förderansätze steckbriefartig auf jeweils wenigen Seiten vorgestellt. Dieser von einer vorgängigen knappen Systematisierung flankierte Gang durch die Befunde in einem erst allmählich entstehenden Bereich der Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten zeigt: Die Förderung lohnt sich und kennt schon heute viele Ansatzpunkte und Herangehensweisen.

### **1.2.3 Einige Gebrauchshinweise für einen optimalen Nutzen des Bandes, bevor es in medias res geht**

Bücher, zumal wenn sie wie dieses eine Einführung bieten wollen, stehen vor der Herausforderung, ihren optimalen Nutzen bei einer Gruppe unterschiedlich vorgehender Nutzerinnen und

Nutzer entfalten zu wollen. Dieser Band bildet diesbezüglich keine Ausnahme. Um den Nutzwert möglichst zu erhöhen, folgen an dieser Stelle noch einige knappe Hinweise:

- ▶ Der Band ist modular aufgebaut. Dennoch ist es ein Kapitel, das besonders wichtig für das Gesamtverständnis ist, nämlich wie schon im Teilkapitel zuvor erwähnt das zweite Kapitel. Die theoretischen Grundlagen sind nicht nur besonders wichtig, sondern sie erfordern es auch, sich auf eine vermutlich eher unvertraute Thematik einzulassen. Hier ausreichend Lesezeit zu investieren und sich die Grundlagen anzueignen, lohnt sich mit Blick auf den Gesamtnutzen des gesamten Bandes. Das gilt umso mehr, als die drei Modelle im Kapitel 2 allmählich entfaltet werden und eine je spezifische Sicht auf den verstehenden Umgang mit multiplen Texten insbesondere in (hoch-)schulischen Kontexten erlauben.
- ▶ Der Gegenstand des Bandes ist zum Teil komplex. Um dennoch die Nützlichkeit zu erhöhen, steht ausnahmslos am Ende der Kapitel 2 bis 5 jeweils eine Zusammenfassung mit dem Wichtigsten der Kapitel. Eiligen Leserinnen und Lesern seien diese Zusammenfassungen besonders ans Herz gelegt.
- ▶ Für die Verwendung des Buches für hochschulische Lehrveranstaltungen, für Weiterbildungen und andere Zusammenhänge stehen die Abbildungen als Downloadmaterial zur Verfügung (<http://www.utb-shop.de/9783825249878>, „Zusatzmaterial“). Downloadmaterial ist in diesem Band mit dem folgenden Symbol gekennzeichnet: .
- ▶ Dieses Buch arbeitet stark mit verschiedenen Elementen. Neben dem Fließtext sind dies diverse Grafiken, Tabellen und Kästen. Im Falle der Kästen gibt es Unterschiede zu den Funktionen der jeweiligen Kästen, die Verschiedenes leisten: